

Propostas para o ensino do Português em contexto internacional baseadas na perspectiva crítica e multimodal

Ana Luiza Oliveira de Souza¹

RESUMO

O ensino da língua portuguesa em contextos internacionais objetiva cada vez mais desenvolver competências linguísticas e interculturais, compreendendo as variedades linguísticas dessa língua a partir de reflexões acerca de temas específicos da cotidianidade e dos contextos de uso. Posicionando-se numa visão ética em levar conhecimentos históricos e culturais diante dos discursos da atualidade, o artigo pretende oferecer uma proposta didática baseada em análise crítico-multimodal filiada a três eixos teóricos: Linguística Sistêmico-Funcional nos estudos de Halliday e Hasan (1989), Halliday e Mathiessen (1999), Multimodalidade, com os estudos de Kress; van Leeuwen (2006), e Linguística Crítica Aplicada em Moita Lopes (2006), entre outros estudiosos. A proposta didática foi construída em contexto de ensino do PLE para itálofonos, a nível universitário, de conhecimento intermédio e avançado da língua. Com foco numa análise crítico-multimodal, descrevem-se duas sequências de imagens de um vídeo de 7 minutos que trata da temática quilombola, seus participantes e suas falas, seus gestos, posições críticas (linguísticas e visuais) e multimodais (verbovisuais), analisando suas posturas durante a interação.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Linguística Crítica Aplicada. Multimodalidade. Português Língua Estrangeira. Análise Crítico-Multimodal.

Proposals for teaching Portuguese in an international context based on a critical and multimodal perspective

ABSTRACT

Teaching the Portuguese language in international contexts increasingly aims to develop linguistic and intercultural skills, understanding the linguistic varieties of this language based on reflections on specific themes of everyday life and contexts of use. Taking an ethical stance in bringing historical and cultural knowledge to current discourses, this article aims to offer a didactic proposal based on critical-multimodal analysis affiliated with three theoretical axes: Systemic-Functional Linguistics in the studies of Halliday and Hasan (1989), Halliday and Mathiessen (1999), Multimodality, with the studies of Kress; van Leeuwen (2006), and Applied Critical Linguistics in Moita Lopes (2009), among other scholars. The didactic proposal was built to teach PLE to Italian speakers at the university level, with intermediate and advanced knowledge of the language. Based on a critical-multimodal analysis, two sequences of images from a 7-minute video dealing with the Quilombola theme, its participants, and their speech, gestures, critical (linguistic and visual) and multimodal (verbal-visual) positions are described, analyzing their postures during the interaction.

¹ Professora de Língua Portuguesa na função de Colaboradora Esperta Linguística no Centro Linguístico (CLI) da Universidade de Pisa e no Departamento de Filologia, Literaturas e Linguística. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Università di Pisa. Mestre em Ciências do Espetáculo e Produção Multimídias pela Università di Bologna. Bacharelado e Licenciatura em Letras: Português-Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-9229> Email: analuiza.desouza@unipi.it

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Critical Applied Linguistics. Multimodality. Portuguese as a Foreign Language. Critical Multimodal Analysis.

Introdução

Este artigo tem como objetivo oferecer caminhos para um ensino crítico-multimodal do Português como Língua Estrangeira. A partir da ausência do contexto de socialização da língua estrangeira, o docente de português vê-se na necessidade de acessar textos autênticos, orais e/ou escritos através de outros interlocutores e recursos, como por exemplo, recursos digitais ou virtuais, como vídeos e áudios na *internet*, ou seja, recorre constantemente às fontes multimodais. Além disso, o professor como principal interlocutor da aprendizagem e mediador cultural e linguístico, não pode esquecer que os discentes também assumem e produzem conhecimentos da língua através das redes sociais e de outros contatos, fazendo uso dos diferentes recursos.

A partir dessa assunção, o artigo aborda uma perspectiva teórica multimodal e crítica segundo a Linguística Aplicada, ao pensar nas relações entre os atos de fala e o contexto dos falantes de língua portuguesa, pensando nas variedades linguísticas, além de posicionar-se perante uma visão ética diante dos discursos, e da própria moldura simbólica que diferentes interpretações podem abarcar em tais variedades. A partir dos postulados de Pennycook (2010), pensa-se em uma didática ligada à “problematização inquietada dos dados linguísticos relacionados a diferentes questões atuais, entre elas: gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (p.16.3). Considerando essa abordagem no ensino, e nos fatos da contemporaneidade, decidir as tarefas que devem ser inseridas no contexto glotodidático é uma decisão que vai além do desenvolvimento de competências linguísticas, portanto, não se trata de uma decisão aleatória.

Desse modo, a partir de abordagens filiadas a três eixos teóricos: Linguística Sistêmico-Funcional nos estudos de Halliday e Hasan (1989), Halliday e Mathiessen (1999) e Halliday (2003)², Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), e Linguística Aplicada crítica (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), o artigo pretende oferecer uma análise crítico-multimodal que possa ser útil no que concerne à didática do Português em contextos

² Os estudos de Halliday e associados contribuíram para o que hoje conhecemos como Linguística Funcional. Com o estudioso, a disciplina se reveste de estrutura teórica capaz de dar respostas eficientes a como a linguagem funciona. Socialmente responsável, a linguagem vista como semiótica social, é parte essencial da experiência humana, no bem e no mal.

internacionais. Sendo assim, o presente trabalho está dividido da seguinte forma: na próxima seção serão tratadas de modo conciso os aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional e sua ligação com as teorias semióticas e multimodais. Em seguida, explica-se a relação entre as teorias semióticas e a Linguística Aplicada crítica (LAc), com base em Moita Lopes (2009) e outros autores. Depois será desenvolvida a proposta de análise crítico-multimodal para o ensino de Português como Língua Estrangeira e, na última seção oferece-se as considerações finais para esta proposta.

Linguística Sistêmico-Funcional: entre a Multimodalidade e a Criticidade no ensino

As bases teóricas deste trabalho são apresentadas nessa seção e divididas em duas partes. Primeiramente, os princípios semióticos orientados pela Linguística Sistêmico-Funcional serão apresentados com base nos estudos de Halliday e Mathiessen (2004). Depois, pretende-se articular a abordagem multimodal, pensando na Gramática do *Design Visual*, um modelo teórico de análise multimodal proposto por Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), e a Linguística Crítica Aplicada, a fim de fundamentar teoricamente propostas para um ensino crítico e multimodal do PLE.

Em nossa vida social cotidiana a visão de multimodalidade está presente em diferentes esferas sociais: na língua escrita, no modo como as cores, as tipografias e as imagens se apresentam, e também na língua oral, através das redes sociais, principal veículo multimodal; além disso, a língua escrita, com seus estilos específicos e formas de animação (com tipografia que podem ser impressas em cartas) aparecem frequentemente em imagens ou em músicas com vídeos. Assim, a multimodalidade pode configurar-se como formas artísticas, através do figurino e da fala de um espetáculo teatral, em um romance cinematográfico, ou na organização espacial de uma publicidade etc. Segundo essa visão, entende-se que a comunicação em si é totalmente semiótica.

O termo semiótico define a perspectiva com a qual se entende a linguagem, como um sistema complexo, um entre vários sistemas de sentidos que, juntos constituem a cultura humana. A partir dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, compreende-se a linguagem como um sistema de significados, um sistema semiótico cuja visão de língua(gem) envolve as perspectivas semiótica, social e funcional. Com base nessa teoria, entende-se que “os seres humanos usam numerosos sistemas semióticos, alguns simples e outros muito complexos, alguns claramente definidos e outros notavelmente confusos” (HALLIDAY, 2003, p.2).

Para Halliday e Hasan (1989) existem muitos e diferentes modelos de sentidos em cada cultura, que estão fora do sistema puramente linguístico, operando como um conjunto de sistemas semióticos chamados signos – não signos isolados – porém, compreendidos como uma rede de relações de sentidos. A linguagem representa um desses sistemas de sentidos, no qual, durante o evento comunicativo, outros sistemas que envolvem a comunicação interagem como um todo, igualmente conectados à língua. Estes sistemas podem incluir “as formas de artes, como pintura, escultura, música, dança e, ainda, outros modelos de comportamento cultural que não são classificados sob formas de arte, como os sistemas de trocas, de vestuário, de estruturas familiares entre outros modelos sociais” (HALLIDAY, HASAN, 1989, p. 4).

A noção de estruturas sociais, como aspecto particular da experiência humana, são referenciadas nas teorias da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) em Halliday e outros pesquisadores, reiterando a noção de modelos como redes de relações. Ademais, a noção de teoria “sistêmica” da linguagem compreende a visão de significados enquanto escolhas, como uma rede de escolhas interrelacionadas, enquanto gramática, aspectos morfológicos e sintáticos, e, enquanto semântica, aspectos lexicais, discursivos e pragmáticos, todos esses disponíveis ao falante que faz as suas escolhas dependentes do contexto situacional e cultural. Em outras palavras, todo o arsenal linguístico e social são portadores de significados de uma cultura dentro do evento comunicativo, e estão interligados como uma rede de sistemas, com funções em comum no momento do discurso.

O uso da LSF e a sua constante extensão para novas áreas de investigação e ação, como por exemplo, o ensino de línguas, fazem com que o contexto de aplicação traga novas demandas para a teoria. Por isso mesmo ela é considerada “aplicável”, neutralizando a separação entre as áreas da Linguística Teórica e da Didática das Línguas (HALLIDAY, 2009), pois ao descrever as características específicas da língua(gem), a teoria é capaz de “abordar o contexto cultural e situacional, mostrando a parte, ou partes, em que a língua atua num particular ambiente, incluindo todas as diferentes facetas da vida das pessoas”, (HALLIDAY, 2009:4).

As propostas de Halliday (1978) acerca dos recursos semióticos da linguagem e suas funções sociais na obra *Language as Social Semiotic*, assumem três funções conectadas simultaneamente: **metafunção ideacional**, aquela que expressa algo sobre o mundo; a **metafunção interpessoal**, que posiciona as pessoas umas em relação às outras; e a **metafunção textual**, que forma conexões com outros signos para produzir um texto coerente. Kress e Hodge

(1979)³, em consonância com as ideias linguísticas de Halliday, desenvolvem um relato crítico da linguagem em *Language as Ideology*, apoiados também nas teorias marxistas sobre a sociedade. Em outro momento, os autores exploram mais profundamente esses conceitos em outra obra: *Social Semiotics* (1988), situando os recursos da linguagem juntamente com os recursos da imagem e de outros modos, vistos como um conjunto de recursos semióticos usados pelas pessoas na vida cotidiana.

A produção e a interpretação de significados em textos produzidos com diferentes recursos semióticos são vistos como práticas discursivas e sociais, elaboradas a partir de propósitos comunicativos pela *Gramática do Designer Visual* (doravante GDV). Este modelo teórico proposto por Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), configura-se como um instrumento para descrever as combinações dos elementos produzidos (imagens, som, escrita etc.) e suas relações dentro do contexto no qual se insere o produto comunicativo (entende-se conversa, texto escrito ou oral, imagens de jornal, entre outros gêneros textuais).

A fim de analisar os elementos semióticos nos diferentes textos, com base na proposição de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), e de Bezemer e Mavers (2001), Gonçalves (2014), associa as metafunções da LSF com outras três as metafunções da GDV, e são elas: as metafunções Representacional, Interativa e Composicional.

Metafunções LSF – Halliday	Metafunções GDV – Kress e van Leeuwen
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interativa
Textual	Composicional

Quadro 1: Correspondência entre LSF e a GDV

Fonte: Gonçalves (2014, p. 26)

O quadro acima mostra as correspondências entre LSF e a GDV ao estabelecer uma associação funcional entre o foco dos estudos da GDV, a partir da análise de textos verbovisuais

³ “Cofundador da Linguística crítica, da Análise Crítica do Discurso e da Semiótica Social, Gunther Kress sintetizou suas ideias a partir dos estudos de Michael Halliday, Mikhail Bakhtin e Michael Foucault. Embora não tenha proposto um projeto de Análise Crítica do Discurso, como o fizeram Ruth Wodak, Norman Fairclough e Teun Van Dijk, Kress, ao escrever sobre texto, discurso, ideologia, pedagogia e multimodalidade ajudou a fundar as bases da Análise Crítica do Discurso.” (BRENT, 2023, p. 140)

com o modelo teórico sistêmico-funcional, que foca nas escolhas discursivas lexicogramaticais, identificando aspectos sociais ideacionais, interpessoais, culturais e ideológico da linguagem.

Na perspectiva da LSF e, posteriormente, multimodal da GDV, para Kress e van Leeuwen (2006), a *metafunção ideacional* está relacionada às representações narrativas, assim, em termos multimodais é a **metafunção representacional**, cujos vetores demonstram ações, reações, ou verbalizações e simbolismos nas imagens, no cenário, no vídeo, ou na campanha publicitária, por exemplo. Nessa mesma perspectiva, a *metafunção interpessoal* da LSF associa-se ao sistema da **metafunção interativa** na leitura dos recursos multimodais, sendo possível observar os olhares dos participantes, os humores, e relações imaginárias referentes ao público-alvo que pode interagir com a representação, ou mesmo, apreciar ou se distanciar da ação a partir do enquadramento, portanto, são as contextualizações e modalidades presentes no material multimodal. Já a *metafunção textual* em Halliday (1994) é associada a **metafunção composicional**. Para a perspectiva multimodal essa metafunção refere-se aos significados combinados e orquestrados na multimodalidade, a sua organização e composição com realces, às separações dos elementos verbais ou imagéticos, ou seja, a todas as escolhas de usos dispostas na página, no vídeo ou na imagem em movimento.

Seguindo essa linha de pensamento, Kress e Van Leeuwen (2006) tecem importantes considerações acerca da noção dos recursos semióticos para o ensino, assumindo que a mesma relevância dada às formas linguísticas devem ser dadas às formas de comunicação imagéticas, pois se reconhece que as escolhas feitas pelos falantes, interlocutores e produtores dos artefatos comunicativos no momento da interação sejam associadas aos seus interesses, ou seja, ao julgamento daquilo que é considerado relevante e adequado para a comunicação, em especial, para o receptor da mensagem. Numa perspectiva teórica ligada à Semiótica Social, Kress (2009) e Jewitt (2009) definem três pressupostos teóricos interconectados à multimodalidade, e são eles:

- (1) a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, e todos eles combinados contribuem para o significado;
- (2) os recursos semióticos são socialmente moldados ao longo do tempo para se tornarem recursos de criação de significado que articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requisitos de diferentes comunidades;
- (3) todos os atos de comunicação são moldados pelas normas e regras que operam no momento da criação do sinal e são influenciados pelas motivações e interesses das pessoas em um contexto social específico.

Esses três pressupostos explicam a multimodalidade e sua relevância na análise e na descrição do repertório completo de recursos semióticos relacionados à criação e dependem do domínio da representação de significados que as pessoas usam, ou seja, do domínio dos recursos visuais, orais, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros. O terceiro pressuposto diz respeito à orquestração da multimodalidade, entendendo a comunicação para além das características da linguagem verbal. Por exemplo, sob a perspectiva da Multimodalidade, filmes, vídeos, e publicidades, com filmagem (fluidez espontânea da fala) e edição (rigidez ligada ao processo de escrita) são também modos do *design* ligados às imagens em movimento. Seguindo essa visão de orquestração multimodal, Burn e Parker (2001) cunharam o termo cinecônico (kineikonic) para indicar esses tipos de recursos multimodais, associados às escolhas de enquadramento espacial, de movimentos, de som, luz etc., todos esses são efeitos que contribuem para a fluência e comunicação do conteúdo informacional.

Para o ensino de línguas, a teoria multimodal e suas noções podem ser reformuladas, relacionando-as ao ambiente discursivo, em outras palavras, aos fatores socioculturais de uma língua e cultura, aprofundando, ainda, a compreensão das funções e representações linguísticas na interação social. Uma vez que, para alcançar diferentes fins comunicativos, os recursos semióticos são moldados através de usos sociais, culturais, e também históricos, o ensino baseado em análises crítico-multimodal dos textos pode ser útil no alcance de competências transdisciplinares em língua estrangeira.

Articulação entre os modelos teóricos semióticos e a Linguística Aplicada crítica

Articulando esses dois modelos teóricos na aprendizagem de línguas, concorda-se que para a aquisição de uma língua estrangeira, o discente precisa engajar em seu repertório conhecimentos não somente linguísticos, mas sociolinguísticos ligados à história das sociedades que usam a língua-alvo, incluindo seus repertórios multissemióticos, ou multimodais. A aprendizagem linguística é articulada para além do desenvolvimento das estruturas linguísticas, incluindo o papel dessas estruturas como instrumento de comunicação social.

Desenvolver uma sensibilidade sociolinguística que permita cada vez mais aos discentes ampliarem competências na compreensão e no uso social (ou socializante) da língua é um dos

objetivos da educação linguística (BALBONI, 2002). No caso do ensino do Português em contexto internacional, equivale incluir discussões que põem ao centro a complexidade das variedades e padrões culturais e nacionais dos países de língua portuguesa, oferecendo uma didática direcionada às competências sociolinguísticas, relacionadas aos processos de interpretação dos valores sociais de uma determinada cultura em português, e de determinadas escolhas linguísticas realizadas por falantes dessas culturas, ou outros falantes, nativos ou não. Para os discentes, compreender e produzir com autonomia, de modo adequado e apropriado, significa não fazer vistas grossas aos fenômenos heterogêneos extralinguísticos que se encontram na base das culturas em português, significa pensar aos interlocutores e aos ambientes do evento comunicativo, ao contexto histórico e social específico.

Dentro do contexto de ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) em turmas universitárias, é impossível não considerar a história da língua portuguesa e as características essenciais das culturas em português, influenciadas pelos contatos multilíngues desde o período da colonização. Em terras brasileiras, a língua deslocada europeia entrou em contato com as sociedades originárias daquelas terras, além dos povos levados para a colônia brasileira através do tráfico de escravizados africanos. Pensando a esta conjuntura de fatores, para que o ensino seja eficaz, é necessário considerar uma didática imbricada aos vínculos históricos e culturais relacionados à visão de lusofonia. Uma concepção que pode ser relativamente limitada, se pensarmos genericamente à Portugal e ao Brasil, pois sugere que, para todos aqueles países de língua oficial portuguesa (os países africanos), essa língua seja uma língua materna, o que não é verdade (FARACO, 2019).

Por isso mesmo, considera-se neste artigo os preceitos da Linguística Aplicada crítica (LAc), um campo de investigação transdisciplinar (Pennycook, 2006), pois trata-se de pesquisar a língua sem ignorar o que as pessoas cotidianamente pensam sobre a linguagem, preocupando-se com as novas epistemes. Para Pennycook (2006), a LAc não é apenas um modo híbrido de pesquisa e práxis, é um campo muito mais dinâmico, pois não é somente a adição da dimensão crítica à Linguística Aplicada. “Ao contrário, possibilita todo um conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse pela LA” (PENNYCOOK, 2006, p.68).

Em seus postulados, Pennycook sugere a distinção entre os quatro significados do termo crítico dentro da Linguística Aplicada (LA): “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição

neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (p.67). Em relação a este último ponto, a agenda de investigação são bastante diferentes, não se reduz ao pós-colonialismo ou à pedagogia crítica, à análise crítica do discurso ou ao feminismo, pelo contrário, as agendas de pesquisa são múltiplas, não podendo ignorar as diferentes vozes que estão a reivindicar visões alternativas do mundo, e nesse sentido, para o autor, a LAc tem uma responsabilidade social e cultural.

Segundo Moita Lopes (2006) observa que o papel da LAc está também na produção de conhecimento que responda às questões contemporâneas. A velocidade de informações que veiculam no mundo globalizado, os avanços das tecnologias facilitaram o atravessamento de discursos em tempo real, possibilitando ser e ver os outros virtualmente, conversando sem nunca os conhecer pessoalmente. Além disso, na contramão da modernidade, em que se tem uma visão de identidade do sujeito homogêneo, a partir das multiplicidades de projetos identitários, a percepção de heterogeneidade coexiste em um mesmo ser social, enriquecendo a construção de novos conhecimentos de sociabilidade. Atravessando outros campos das ciências sociais e humanidades, o estudioso confirma o caráter transdisciplinar da LAc, no sentido de ultrapassar barreiras, como uma “condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”(Moita Lopes, 2006, p. 96).

Sem deixar de mencionar o campo da LA, dentro da visão crítica, o autor esclarece que na área de ensino aprendizagem de línguas há um ponto crucial que deve ser problematizado em relação às áreas de investigação que observam o sujeito social sob as lentes homogeneizadas, com base em hooks (1994), o autor afirma:

Tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada (Moita Lopes, 2006, p.102)

Nesse sentido, a LA é também uma Linguística Aplicada híbrida e mestiça, por ser transdisciplinar, uma vez que, no modo de produzir conhecimentos críticos é cada vez mais prevalente a interdisciplinaridade. Essa visão foi aprofundada mais recentemente em Moita Lopes e Fabrício (2019), pontuando como a Linguística Aplicada crítica pode dialogar com a modernidade em transição, impregnada de tensão entre persistências e descontinuidades ao valorizar ideias epistêmicas baseadas no essencialismo, dentro de aparatos analíticos e metodológicos ocidentais e eurocêntricos.

Os princípios da LAc, cujo escopo ultrapassa a descrição linguística, no contexto de ensino do PLE oferecem a possibilidade de se trabalhar a partir de uma orientação discursivo-pragmática enviesada no panorama sociolinguístico das variedades do português. Portanto, também incluem as relações históricas e sociais, discutidas em sala de aula, servindo como base para análises de diferentes fenômenos linguísticos que vão desde a constituição do léxico e da gramática, passando por gêneros discursivos influenciados pelos contextos sócio-históricos. Nesse sentido, os discursos da contemporaneidade trabalhados em sala de aula podem oferecer oportunidades para motivar discussões articuladas, incluindo as diferentes realidades dos alunos e alunas, oferecendo-lhes momentos de troca de bagagem cultural sobre variedades de assuntos em língua portuguesa, entre eles: racismo, feminismo, neoliberalismo, colonialidade e decolonialidade⁴. Esses temas são marcas do hibridismo social e linguístico nas sociedades contemporâneas, pois dizem respeito às heteronormatividades sociais, implicitamente constituídas a partir das consequências das visões patriarcais, e também do colonialismo e dos fenômenos de migração.

A introdução de discursos da atualidade fundamenta uma abordagem transdisciplinar, tal como pensada nesse artigo, entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como teoria de análise linguística para o ensino, a Gramática do Design Visual (GDV), através da Multimodalidade dos textos verbovisuais, e a Linguística Aplicada crítica (LAc), com o proposta de fortalecimento de um ensino contextual, desenvolvendo competências sociolinguísticas, sob bases críticas, conforme será demonstrado na próxima seção.

Proposta de análise crítico-multimodal para o ensino do português em contexto italiano

Ao trabalhar numa perspectiva de ensino crítico no ensino de PLE, um dos principais objetivos é que os estudantes possam refletir acerca de temas específicos da cotidianidade, e compreender o caráter político e social dos usos linguísticos. Numa perspectiva histórica dessa língua, o ensino inclui questões sobre gênero, classe, raça e decolonialidade em contextos de culturas em língua portuguesa. A depender do nível da turma, e dos argumentos gramaticais que precisam ser tratados, seja nos níveis iniciais do ensino do português, seja para níveis intermediários e avançados, as reflexões inseridas no contexto de ensino precisam referenciar

⁴ Para aprofundamento, veja o site do Instituto Goethe. Descolonizando o conhecimento. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>, acesso em 12 de março de 2025.

temas relevantes a fim de: impulsionar reflexões críticas acerca de argumentos conhecidos, relacionados também à realidade cultural dos estudantes; desencadear novas reflexões para argumentos novos da realidade social, podendo ser contemporâneos ou não à vida social dos estudantes, e; desenvolver os domínios gramaticais, lexicais, semânticos e pragmáticos de forma a ampliar as competências comunicativas interculturais.

Reconhecendo a presença dos espaços de comunicação nas redes sociais, com vídeos como o da rede *Youtube*, é inegável, portanto, a relevância desse instrumento para a didática de língua estrangeira, pois, no contexto atual, permite a aproximação de conteúdos que transmitam realidades culturais diferentes.

As práticas de ensino relacionadas às questões crítico-sociais de minorias marginalizadas, como pessoas pretas ou mulheres e comunidades LGBTQIAP+, ou ainda, voltadas para temáticas sobre o meio ambiente, podem ser argumentos que interessam aos jovens dentro do contexto de aprendizagem linguística e cultural. Para fins desse trabalho, o quadro a seguir mostra o argumento deste artigo como proposta de ensino crítico. Por questões de espaço e por não ser o objetivo efetivo deste texto, não exponho em detalhes as práticas voltadas para a aquisição dos domínios linguísticos da linguagem. O quadro a seguir, portanto, apresenta o texto audiovisual como instrumento motivador para os argumentos que podem ser tratados a partir das perspectivas multimodal e crítica.

Texto audiovisual	Argumentos crítico-multimodal	Domínios linguísticos
<p>Vídeo no Youtube</p> <p>“A dificuldade dos quilombolas”</p>	<p>História do Brasil; Colonização portuguesa; Escravização; Povos Quilombolas; Racismo no Brasil; Direitos à terra;</p> <p>Racismo na Itália;</p> <p>Decolonialidade; Eurocentrismo.</p>	<p>Estruturas lexicais e do discurso ligadas ao racismo;</p> <p>Palavras de origem africana no Português brasileiro;</p> <p>Domínios lexicais e semânticos dos discursos em redes sociais.</p>

Quadro 2 – Argumentos para ensino crítico-multimodal em sequência didática

Fonte: elaborado pela autora.

Ressalta-se que as práticas didáticas relacionadas aos argumentos distantes das realidades sociais dos aprendizes de uma língua estrangeira podem causar, em um primeiro momento, estranheza, e por isso, o professor deve motivar a interação e a exposição de opiniões

na turma. Dito isto, a proposta didática que aqui se apresenta foi realizada em contexto de ensino para italo-fonos, em classes de nível intermédio e avançado. A partir do seu carácter qualitativo e transdisciplinar, a proposta didática descrita neste artigo abrange a análise das imagens de um vídeo em relação a alguns dos participantes do documentário, com suas falas, seus gestos e olhares, descrevendo suas posturas durante a interação. A proposta didática aqui apresentada baseia-se ainda em práticas de leitura de textos multimodais, a fim de aprofundar o conhecimento linguístico e intercultural da língua estrangeira.

O documentário apresentado na presente proposta didática chama-se “As Dificuldades dos Quilombolas”, realizado pelo *Canal Preto* e consta de 7 minutos e 10 segundos. A proposta pode ser desenvolvida dentro de uma sequência didática⁵ com a duração de 3 a 4 aulas de 90 minutos. Portanto, antes de assistir a este vídeo, é preciso introduzir outras temáticas históricas, como por exemplo, a história de Zumbi dos Palmares acerca das lutas quilombolas desde a época da escravidão, situando cidades e personagens importantes na luta contra o escravismo no Brasil. Para a didática em contexto universitário é relevante especificar a conexão entre a história da formação da língua portuguesa, desde os tempos da colonização no Brasil, e seus contextos sociais e históricos que envolvem questões de opressões, não somente sociais mas linguísticas. Portanto, antes de assistir ao vídeo, os discentes precisam se aproximar de conhecimentos prévios sobre o argumento a ser tratado.

O texto abaixo descreve o vídeo-documentário, e foi retirado da descrição do canal youtube.

O Brasil tem mais de 16 milhões de **peessoas negras** vivendo em **quilombos remanescentes**. O País precisa voltar os olhos para as dificuldades e **violências sofridas** por essas pessoas, que só querem o direito de viver em paz.

Os **primeiros quilombos** do Brasil surgiram no período da escravidão, quando os negros que conseguiam fugir se uniam em locais escondidos - embrenhados no meio da mata. Lá, passavam a viver de acordo com sua cultura africana, plantando e produzindo em comunidade.

Atualmente, são 16 milhões de pessoas negras vivendo nos 5 mil territórios **quilombolas remanescentes espalhados** pelo País. E, se antes, a ameaça eram os **senhores de engenho**, hoje são os fazendeiros. No **território quilombola** localizado em **Maragogipe**, no **recôncavo baiano**, moram mais de 40 famílias, que resistem não só **às ameaças dos fazendeiros** - que

⁵ A sequência didática, nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um método de construção de atividades que visam ao domínio de um gênero textual. No contexto glotodidático, caracteriza-se por ser um método construído através de módulos, sistematizados em etapas, cujo objetivo é desenvolver nos alunos atitudes e competências linguísticas, no uso da linguagem em determinada situação de comunicação.

invadem reuniões e tentam expulsar os que ali vivem - mas também para **manter suas tradições e sua cultura**. Essas famílias desejam permanecer nos quilombos, em paz, e lutam até hoje pelo **direito à terra**, que garante a **alimentação e sobrevivência de todos** os que moram e preservam a região. **Contudo**, ainda convivem com a **incerteza e com o medo da violência** contra as comunidades, que é cada vez mais crescente.

Participantes: Lenira dos Santos, quilombola; Eliete dos Santos, quilombola; Erivaldo Oliveira, presidente da Fundação Palmares. (CANAL PRETO⁶).

O texto acima apresenta uma introdução do argumento do vídeo, e tal descrição favorece a compreensão do aprendiz de Português como Língua Estrangeira a respeito do que será aprofundado no documentário. No texto apresenta-se em negrito alguns vocábulos relacionados ao léxico desse contexto social e histórico, e são: quilombo, remanescentes, senhores de engenho, recôncavo, ameaças dos fazendeiros, sobrevivências, manter tradições, direito à terra. Essas palavras ou expressões encontram-se em um contexto semântico que permite compreender o regime tradicional de uso dos recursos naturais e de ocupação do território quilombola, ligados aos fatos históricos e sociais da constituição das famílias nessas terras. As outras palavras ou expressões que colocamos em negrito podem ser consideradas como parte do léxico desse contexto, mas também como palavras que compartilhamos em outros contextos de uso os mesmos campos semânticos, como por exemplo: *violências sofridas*, *manter culturas*, *medo da violência*, entre outras. Tais expressões manifestam sentidos semelhantes se estão inseridas em textos relacionados à violência de gêneros, migrações e feminismo.

Ademais, o texto de introdução permitiu contextualizar as problemáticas quilombolas dos tempos atuais, compreendendo que a questão dos direitos às terras dessas comunidades remanescentes é um problema com raízes históricas e, portanto, devem ser pensadas do ponto de vista histórico e social brasileiro. Por outro lado, o assunto permite também conhecer legalidades relacionadas às terras rurais, pois em termos jurídicos, os quilombolas são reconhecidos como grupos com trajetória histórica própria e, com relações específicas ligadas à ancestralidade negra. De acordo com o texto, e, com as imagens e falas dos participantes do documentário, o contexto social envolve uma comunidade no interior da Bahia, no recôncavo baiano, que vive em terras do município de Maragogipe. Ao contextualizar esse tema, estamos

⁶ O Canal Preto na rede social Youtube está disponível em: <<https://www.youtube.com/@CanalPreto>>, acesso em 27 de janeiro de 2025.

lidando com a própria composição do vídeo (em termos de análises multimodais), tratando da esfera representacional, interativa e composicional.

A partir dos aspectos multimodais apresentados no vídeo, a representação é organizada de forma dinâmica, com os recursos visuais e verbais combinados entre si. As imagens da Figura 1 a seguir foram selecionadas no vídeo, constituindo uma espécie de desfragmentação, nos termos de Iedema (2001), ou seja, uma visão de continuidade espaço-temporal, em que uma imagem em movimento pode ser reorganizada em imagens estáticas. Esta será a primeira unidade de análise selecionada, considerando a multiplicidade de modos e recursos semióticos que podem ser usados, orquestrados como um todo dinâmico, e não como imagem estática para compor a explicação sobre a luta das comunidades quilombolas e o processo pela legalização das terras ancestrais.

Por motivos de espaço, algumas imagens do vídeo, conectadas aos textos de fala dos participantes, foram selecionadas a fim de compor as análises da proposta didática.

Música instrumental de atabaques e tambores			
			
Imagem de Capa Introdução vídeo	Falhas: Você já imaginou eu, com as minhas mãos sujas, de dendê	que só sei... é..., que só sei cavar cova.	só sei correr o braço pra arrancar caranguejo,
0:00	0:05	0:06	0:09
Música instrumental de atabaques e tambores			
			

eu vou-me embora pra Salvador com meus filho...	Eu vou encontrar lugar bom lá na cidade grande?	Não vou encontrar, só vou encontrar as periferias.	Imagem do final da introdução
0:14	0:15	0:18	0:21

Figura 1. Imagens iniciais do documentário “As dificuldades dos quilombolas”

Logo na capa temos uma imagem colorida de uma mulher realizando uma ação típica das tradições quilombolas; socar grãos no pilão. Como primeira imagem colorida e estática, que só aparecerá na sequência após a introdução em preto e branco das imagens em movimento, conforme as imagens da Figura 1, esta serve de representação do conteúdo que será informado. Relevante também são as escolhas lexicais do título da imagem de capa “Resistência Quilombola”. Não há aqui um abrandamento discursivo da real faceta da história brasileira, portanto, essa introdução imagética mostra a criticidade da informação que deve ser posta em relevo na leitura multimodal do vídeo.

A sequência de imagens a seguir, em preto e branco, apresenta uma líder quilombola, em primeiro plano com um vestido estampado. O cenário ao ar livre parece ser relevante para a construção do significado do vídeo como um todo, juntamente com o som de fundo, instrumentos musicais de percussão típicos das tradições africanas, oferecem aos telespectadores um humor forte de contestação e história ancestral da comunidade quilombola. Essa escolha oferece uma leitura conceitual, ou seja, juntamente com a sua fala “Você já imaginou...” ao iniciar o vídeo. Em toda a sequência a mulher está com o seu semblante preocupado, representando as dúvidas e anseios da comunidade em relação aos direitos em continuar vivendo em terras quilombolas.

Apesar dessa mulher ser uma figura bastante conhecida nesse contexto social, a escolha representacional do produtor (editor) reforça a identidade desta e de todos os outros participantes do vídeo. Posteriormente, encontram-se duas falas de pessoas quilombolas, e uma fala do diretor do Instituto Zumbi dos Palmares, discursando sobre as necessidades dos reconhecimentos das terras para essas comunidades. Esse lugar de fala da líder quilombola marca a posição de representação daquela comunidade, dos seus pensamentos e de como veem a sua fragilidade perante os outros habitantes das cidades grandes. Do ponto de vista linguístico e imagético, a partir das primeiras imagens da fala e dos sons de percussão, os aprendizes de língua portuguesa podem sentir as angústias da mulher quilombola também na sua fala (pergunta) “eu vou-me embora para Salvador, vou encontrar lugar bom, lá?”. Acrescenta-se a esse momento os gestos com as mãos, o semblante preocupado da líder, e o momento quando

cruza os braços para dizer “Não vou encontrar, só vou encontrar as periferias”. Após observações minuciosas, pouco a pouco, compreende-se que os objetivos da GDV em relação às metafunções representacional, interativa e composicional da multimodalidade podem ser visualizados, juntamente com as características linguísticas relacionadas a metafunção interpessoal e textual da LSF. Em primeiro plano, a pergunta introdutória no vídeo é a representação de todo conteúdo informacional principal, ou seja, a metafunção textual, e que será exposto ao longo dos 7 minutos, um discurso que envolve relações com o interlocutor-telespectador durante todo o documentário.

No percurso de análise crítico-multimodal em sala de aula, algumas perguntas podem ser feitas aos alunos, após uma introdução acerca da teoria multimodal da GDS.

- (1) Seguindo a perspectiva da metafunção representacional, como se apresentam as imagens acerca do ambiente representado do documentário, e que tipo de simbologia pode ser representada?
- (2) A partir da perspectiva da metafunção interativa: a líder quilombola olha diretamente para a câmera (olhar de pergunta), interage com o telespectador. Em qual o plano de relação (primeiro, segundo e terceiro) o seu olhar pode ser compreendido? Um convite ao pensamento, à antecipação de respostas do conteúdo verbal, e da sua própria resposta ao final da sequência: “Eu vou encontrar lugar bom lá, na cidade grande?/ Não vou encontrar, só vou encontrar as periferias”.
- (3) Pensando na metafunção composicional: o som dos instrumentos de percussão, o lugar de destaque do primeiro plano com o rosto preocupado da líder quilombola podem evidenciar a problemática. Como foram organizados os recursos multimodais e linguísticos?

Diante dessas perguntas, os alunos e alunas podem analisar criticamente também as multimodalidades que se apresentam como relevantes para a entrega completa da informação. A partir da fala em legenda, da reflexão sobre o uso da cor preta e branca inicialmente e, depois, das imagens em cor natural, além da própria tipografia da legenda e trilha sonora, todas essas escolhas feitas pelo produtor durante seu *design* podem indicar também os seus interesses na entrega da informação central do conteúdo. O que o produtor julga mais adequado para a comunicação, uma forma mais compreensível, dinâmica, que corrobora com a fala espontânea das participantes do vídeo, e demonstra o desejo de despertar a atenção do telespectador.

A próxima sequência de imagens e falas escolhidas para esta proposta didática é relacionada à parte final do documentário.

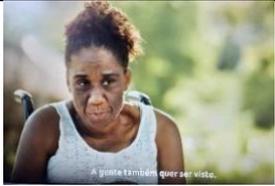
Música instrumental de final alegre			
 <p>A gente também quer ser visto.</p>	 <p>Não é ser visto no sentido de se mostrar,</p>	 <p>Mas é no sentido de que as outras pessoas entendam</p>	 <p>Que você existe, entendam que existe essa maneira de vida</p>
6:14	6:18	6:23	6:27
Música instrumental final alegre			
 <p>E aprendam a respeitar que a gente existe,</p>	 <p>Que é um povo que tem dificuldades</p>	 <p>Mas que também é muito feliz</p>	 <p>E que quer permanecer dessa maneira</p>
6:30	6:37	6:39	6:41

Figura 2. Imagens finais do documentário “As dificuldades dos quilombolas”

A partir da visão da LSF, nessa sequência identificam-se estruturas interativas conceituais, ligadas principalmente à metafunção interpessoal, cujo aspecto da organização da mensagem está no evento interativo entre o falante e seu ouvinte. O modo oracional indica o evento interativo em termos de polaridade, modalidade e tempo, onde o papel de fala do participante central convida o interlocutor a agir de certa forma. Ao se referir aos desejos do quilombolas, em relação às fala “a gente também quer ser visto” e “que entendam que existe essa maneira de vida” voltadas àqueles que assistem o documentário, ou aqueles contrários às suas formas de viver, neste caso, a quilombola esclarece suas intenções. Com base nessa metafunção interpessoal, é possível compreender que há expectativas naquilo que o público-alvo pode pensar. Na entrega desse conteúdo há propósitos comunicativos muito claros.

Algumas perguntas podem ser feitas aos discentes no que concerne a análise crítico-multimodal, entre elas:

(4) Existe relação entre os sistemas de significados do texto e da imagem quanto à complementaridade dos componentes visual e verbal?

(5) Como é a expressão facial da quilombola, e como a sua fala e a composição musical da cena em si podem influenciar o seu julgamento e a sua emoção em relação ao discurso racial e às questões de direitos às terras?

(6) Mais adiante, na sequência dessas imagens, observa-se que a participante é cadeirante, portanto, mostra-se evidente a problemática de pessoas negras com diferentes habilidades. Como aparece a metafunção composicional da GDV referente às características da multimodalidade da cena? Como a fala da quilombola e sua imagem complementam-se?

Essas e outras perguntas podem ser elaboradas pelo docente, após ter introduzido a GDV em textos multimodais. Esse parece ser um modo para estimular respostas críticas e conscientes a respeito dos discursos e problemáticas raciais, assim como desenvolver a consciência do uso de discursos com léxicos particulares que podem ser aceitáveis ou não em uma comunidade específica. Portanto, para os aprendizes em contextos internacionais, compreender certas nuances sociais da realidade contemporânea da língua e da cultura brasileira é fundamental para a aquisição do português. Além disso, expõe-se o aluno a momentos de práticas críticas e interculturais relativas aos discursos e conceitos específicos da contemporaneidade.

O campo semântico envolvido em textos multimodais pode constituir “modos de leitura sociais”, pois de uma forma ou de outra influenciam visões ideológicas aos seus fluidores. Nesse sentido, tanto o produtor do conteúdo quanto o espectador (leitor, fluidor) se constituem como sujeitos cocriadores das instâncias discursivas. De acordo com a perspectiva crítica no ensino, aprendizes e docentes constroem e reconstróem os discursos e seus símbolos como um sistema de significados históricos, sociais, políticos e culturais que não estão distantes das salas de aula.

Considerações finais

A necessidade de aprofundar conceitos nos domínios semântico e pragmáticos da língua portuguesa em classes com níveis mais avançados de competências oferece oportunidades de aprofundar conhecimentos acerca da relevância da leitura multimodal na compreensão dos textos em redes sociais, incluindo conhecimentos das variedades do português e os contextos culturais nos quais essa língua atua, bem como funções linguísticas que refletem os contextos dos eventos comunicativos. Portanto, o caráter funcional relacionado às teorias da LSF, da

Multimodalidade com a GDV é capaz de responder às demandas relacionadas ao ensino de línguas estrangeira numa perspectiva crítica (LAc), situando uma didática contextualizada nas problemáticas da contemporaneidade.

Como já sinalizei em outro trabalho (Oliveira de Souza, 2023), a problemática racial apresenta grande potencial, partindo do viés crítico, em se trabalhar os discursos da atualidade nas sociedades multiétnicas. Embora não tenha sido aprofundado neste artigo, ressalta-se que para trabalhar aspectos da morfologia, do léxico, semântica e pragmática da língua portuguesa, diferentes textos multimodais, além de vídeos e documentários, podem ser utilizados. Assim, textos de canções ligados aos estilos musicais específicos da afrodescendência brasileira, como samba ou rap, também são ótimas oportunidades para apresentar estruturas frasais, vocábulos das línguas e culturas africanas que foram inseridas no português e que sofreram remanejamento, tanto no plano formal quanto no plano semântico.

Portanto, ao articular as três abordagens teóricas, reconhece-se as possibilidades de se planejar práticas docentes voltadas à leitura crítica de diferentes textos, entre eles, os multimodais, auxiliando o desenvolvimento de competências em PLE, em diferentes contextos internacionais. Dessa maneira, através da exposição a textos diversificados e acadêmicos, textos orais autênticos, com variedades diatópicas e diastráticas, é possível desenvolver nos discentes o conhecimento sociolinguístico, ampliando competências linguísticas, sociolinguísticas e interculturais.

Referências

- BALBONI P. E. **Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse**, Torino, UTET Università. 2002.
- BEZEMER, J.; MAVERS, D. **Multimodal Transcription as Academic Practice**, *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 14, No. 3, May 2011, 191-206. 2011.
- BRENT, G. Questão problematizadora à pesquisadora Maria Carmem Aires. In SANTOS, Z. B. dos GUALBERTO, C. L. (orgs). *Semiótica Social e Multimodalidade: um tributo a Gunther Kress - Dados eletrônicos*. - Vitória, ES : Edufes, 2023. 259 p. (Coleção Pesquisa Ufes; 48
- BURN, A.; PARKER, D. Making your mark: digital inscription, animation, and a new visual semiotic. **Education, Communication & Information**, v. 1, n. 2, p. 155-179, 2001.

DOLZ J., NOVERRAZ M. E SCHNEUWLY B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, in DOLZ J. E SCHNEUWLY B. (orgs.), **Gêneros orais e escritos na escola**, trad. Rojo R. e Sales Cordeiro G., Mercado de Letras, São Paulo, 2004, pp. 21-39.

FARACO, Carlos Alberto. **História do Português**. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, L. D. **A Real Beleza: uma análise discursivo-crítica do “corpo diferente” presente na campanha Dove**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press. .1989.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Construing Experience Through Meaning: A Language Based Approach to Cognition**. London: UK. Continuum. 1999.

HALLIDAY, M. A. K MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3rd edition, London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K **Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **On language and linguistics**. (Collected works of M.A.K. Halliday). London: UK. Continuum. 2003.

HOOKS, B **Teaching to transgress. Education for the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

IEDEMA, R. Analysing film and television: a Social Semiotic account of hospital: an unhealthy business. In: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs) **Handbook of Visual Analysis**, p. 183-204. London: Sage, 2001

JEWITT, C. (Org.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**, London: Routledge. 2009

KRESS, G., & HODGE, R. **Language as Ideology**. London: Routledge and Kegan Paul. 1979.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**, London: Routledge. 2009

MOITA LOPES, L. P. DA, (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. DA, Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. DA, & FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 711–723, 2019.

OLIVEIRA DE SOUZA, A. L. Uma proposta de sequência didática para o PLE de orientação funcional. **Lingue e Linguaggi**, 57, 361-384, 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 16.1-16.16, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In MOITA LOPES, L. P. DA, (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

Recebido em: 18 de março de 2025.

Aceito em: 01 de abril de 2025.